

WHERE THE WILD SOCIOCRITICISM ARE: APROXIMACIÓN SOCIOCRTICA AL ÁLBUM ILUSTRADO *DONDE VIVEN LOS MONSTRUOS*

Rafael Negrete-Portillo
Universidad Complutense de Madrid (España)
rnegrete@ucm.es

Recibido: 23/07/2022 – **Aprobado:** 03/10/2022 – **Publicado:** 13/03/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyly.n83a16

Resumen: La sociocrítica se aleja de la tendencia común de otras perspectivas de crítica literaria sociológica —que eliden profundizar en estructuras textuales— y enuncia un modo de investigar la complejidad social dentro del propio texto. Nuestro estudio propone realizar una aproximación sociocrítica a un álbum ilustrado con la intención de cotejar la eficiencia de esta disciplina si se aplica a la literatura infantil. A partir de la definición de «álbum ilustrado» y de sus componentes, se avanzará por la microsemiótica intratextual, en observancia de las contradicciones estructurales para llegar a su proyección socio-ideológica en el relato infantil.

Palabras clave: literatura infantil; sociocrítica; álbum ilustrado; crítica literaria; *Donde viven los monstruos*.

WHERE THE WILD SOCIOCRITICISM ARE: A SOCICRITICAL APPROACH TO THE PICTUREBOOK *WHERE THE WILD THINGS ARE*

Abstract: Sociocriticism moves away from the common tendency of other perspectives of sociological literary criticism —which avoid delving into textual structures— and formulates a way of investigating the social complexity within the text. Our study proposes to go a step further, to carry out a sociocritical approach to a picturebook with the intention of comparing the efficiency of this discipline when applied to Children»s Literature. Starting from the definition of «picturebook» and its components, we will advance through intratextual microsemiotics, in observance of structural contradictions to reach its socio-ideological projection in the children»s story.

Keywords: children»s literature; sociocriticism; picture book; literary criticism; *Where the Wild Things Are*.

Editores

Juan Fernando Taborda Sánchez
Juan Esteban Ibarra Atehortúa
Pablo Julián García Valencia
Maira Alejandra Barragán Vergara

1. Introducción

La superación epistemológica de la propia re-definición conceptual de «texto» que se llevó a cabo a partir de los años sesenta del siglo pasado llegó a implementar en la teoría literaria un nuevo objeto léxico-semántico-discursivo, el cual se denominaría como «dispositivo translingüístico». A este respecto, en lo concerniente a la filosofía de la verdad, al discurso y a la textualidad, Edmond Cros —uno de los pioneros en desarrollar los estudios sociocríticos— afirma que: «While retaining the theoretical concepts implicit within this idea, sociocriticism is essentially concerned with that which the text transcribes, which is to say, the modalities of incorporation of history, not at the level of content but at the level of forms» (Cros, 2011, p. 32). Tanto es así que el hecho de que ese «texto-objeto» advenga filtrado al receptor mediante la influencia cultural del contexto social, incita a que se pueda interpretar como un «dispositivo translingüístico», y aún más cuando el análisis del mismo se lleva a cabo desde una perspectiva sociocrítica. Recordemos que, al fin y al cabo, la sociocrítica procura poner de manifiesto las relaciones entre «the structures of literary (or cultural) work and the structures of the society in which this work is deeply rooted. This theory claims that the encounter with ideological traces and with antagonistic tensions between social classes is central to any reading of texts» (Cros, 2011, p. 32). Ahora bien, hasta qué punto ese encuentro entre las tensiones antagónicas y las clases sociales podría destinarse al análisis de textos de literatura infantil —más concretamente, a las publicaciones consignadas a lectores no autónomos—. A partir de este cuestionamiento, de esta tentativa de interdisciplinariedad, nuestra investigación propone emplear algunos de los principales parámetros de la sociocrítica —ideosema, ideologema, sujeto trans-individual— para analizar ficciones literarias infantiles, en concreto, aquellas cuyo formato es el de álbum ilustrado o libro álbum. De este modo, a nivel metodológico, partiremos de la búsqueda de una justificación de la existencia autónoma de literatura infantil, por un lado, y proveeremos una definición concreta de los componentes literario-paratextuales que conceptualizan al álbum ilustrado, por otro. A partir de aquí, realizaremos una aproximación sociocrítica del texto-escrito-palabra y del texto-dibujado-imagen del libro *Donde viven los monstruos* (2020) —*Where the Wild Things Are*—, escrito por Maurice Sendak, todo ello en observancia de las contradicciones estructurales y su proyección socio-ideológica en el relato infantil, gracias precisamente a su microsemiótica intratextual.

2. Excurso justificativo a modo de exordio

Permítasenos abrir aquí un sucinto paréntesis para zanjar de antemano la discusión ulterior de si existe o no la literatura infantil *per se*. Con la sana intención de no adentrarnos en terrenos cenagosos de aporías irresolubles —o desacordadas por según qué colectivo teórico—, simplemente aduciremos que disertaciones como las de Cerrillo Torremocha (1996, 2001, 2007, 2008); Cervera (1984, 1991); Colomer (1992, 1996, 1999, 2010); García Padrino (1999, 2001); López Tamés (1985) o Tejerina Lobo (1992, 2002), por citar solo algunos de los autores básicos en el estudio y crítica de esta literatura, dejan de manifiesto que, a pesar de tratarse de una materia de límites poco precisos, la literatura infantil no es un género ni subgénero literario sin más: no se trata de un discurso

menor ni es una escritura que por el hecho de focalizarse en un receptor concreto se asimilaría a las alocuciones políticas y a la «actitud de aquellos escritores que escribían con la vista en el programa del partido» (Atxaga, 1999, pp. 10-11). No. En absoluto. La literatura infantil no es connaturalmente utilitarista, al igual que tampoco consiste en una mera adaptación simplificada de las estéticas de los adultos a las capacidades receptoras de los niños. Por ende, no se trata ni remotamente de una degradación de la palabra, como sugirió Sánchez Ferlosio en su prólogo de *Pinocho* (Collodi, 1972, p. 11), donde la acusa de acomodar la lingüística adulta a la infantil. Por todo esto, incluso estando completamente de acuerdo en que la literatura general es un punto de partida artístico y genesiaco capaz de amoldarse a múltiples posibilidades de manifestación —en función de los destinatarios—, asumimos para nuestro objetivo de análisis sociocrítico que la literatura infantil sí existe. Asumimos que esta es aneja y exenta, distinta y coadyuvante de la literatura general. Asumimos que posee entidad propia y que se ejecuta suficientemente independiente en lo que concierne a la estética de la recepción; tanto o más como para ser considerada, insistimos de nuevo, un tipo concreto de literatura y no un género, ni un subgénero, ni una degradación lingüística acomodaticia. En consecuencia, dentro de la literatura infantil, al igual que ocurre con otras literaturas, se podrán encontrar textos de mayor o menor calidad artística, discursos con mayor o menor utilitarismo doctrinante y, cómo no, publicaciones con mayor o menor reduccionismo, engreimiento, remilgo o distorsión lingüística, pues, al fin y al cabo, si bien afirmamos que sí existe y podemos documentar aquello que no es, aún falta camino por recorrer —no siendo este el propósito ni lugar— para alcanzar una definición lo bastante precisa de aquello que sí es.

3. Álbum ilustrado. Imagen y texto: discurso

A partir de los postulados de Malcuzyński (1998), entendemos que texto y discurso son los dos componentes irreductibles sobre los que se articula la dinámica interna del trabajo sociocrítico. Pero, ¿qué ocurre con aquellos objetos de estudio donde el discurso se diversifica entre texto-escrito-palabra y texto-dibujado-imagen? Es decir, ¿qué sucede con la dicotomía dual» en la que se confronta, sin posibilidad de sinonimia como exige la sociocrítica, el discurso versus el texto escrito, por un lado, y el discurso versus el texto ilustrativo, por otro? Parece bastante evidente que ambos textos y sus correspondientes discursos —escritos o ilustrativos— han de analizarse y ser tenidos en cuenta necesaria y forzosamente si se quiere emplear de forma correcta la crítica social en el estudio del álbum ilustrado. Por ello, conviene aclarar que algunas de las primeras definiciones sobre qué es un álbum ilustrado, libro álbum o *picturebook*, se resuelven desde una concepción que cuadra perfectamente con el desafío analítico de la sociocrítica. A saber, autores como Barder (1976); Lewis (2001); Nikolajeva (2018); Scott (2001) o Duran (2007) señalan que dicho tipo de publicación corresponde a un objeto cultural o social en forma de libro, el cual se ha producido a partir de la experimentación y la capacidad combinatoria del lenguaje visual con el lenguaje textual. Por su parte, Van der Linden (2007)¹ entiende como álbum ilustrado a aquella:

1. «forma de expresión que presenta la interacción entre textos (que pueden ser subyacentes) e imágenes (especialmente preponderantes) dentro de un soporte, caracterizada por una organización libre en doble página, diversidad de realizaciones materiales y secuencia fluida y coherente de página a página» (traducción propia).

forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page (Van der Linden, p. 87).

Para nuestro estudio, por tanto, es esencial tener en cuenta las ilustraciones y la fisicidad del propio libro seleccionado como ejemplo, aquella creación literaria llevada a cabo por Maurice Sendak titulada *Where the Wild Things Are* y publicada en español bajo el título *Donde viven los monstruos* (2020). Un álbum ilustrado que le valió a su autor la prestigiosa Randolph Caldecott Medal, otorgada por la Association for Library Service to Children en 1964, y que le supuso, además, el reconocimiento conocido como el «pequeño Nobel»: el Premio Hans Christian Andersen de ilustración en 1970, así como el Boston Globe-Horn Book Award, concedido por el diario del mismo nombre en 1981. Estamos hablando, pues, de un álbum ilustrado con gran reconocimiento, publicado en 2014 por Kalandraka Editora, en una edición especial a partir de la de HarperCollins Children's Books —división de HarperCollins Publishers—, traducida por Agustín Gervás. Para este estudio, empleamos la décima edición, publicada en 2020, cuyas ilustraciones y disposición textual son idénticas al original norteamericano de 1963. Las características físicas del álbum consisten en una encuadernación en cartóné, tapa dura, de dimensiones 25,5 cm de largo, por 23 cm de alto, por 1,1 cm de ancho; con un total de 48 páginas guardas, cubierta y contracubierta ilustradas a todo color. Detallamos tales particularidades porque, si queremos llegar a una aproximación sociocrítica real de este libro, hemos de hacerlo teniendo en cuenta que:

la *forma es expresión* de la actitud axiológica activa del autor-creador y el receptor (copartícipe de la creación de la forma) frente al contenido; todos los elementos, en los que podemos sentirnos a nosotros mismos, percibir nuestra actividad relacionada de manera valorativa con el contenido, y que son superados en su materialidad por esa actividad, deben ser atribuidos a la forma (Bajtín, 1989, p. 63 [el resaltado es nuestro]).

Así pues, si asociamos la definición de Van der Linden con las palabras de Bajtín, solo cabe profundizar en el *discurso-texto escrito-texto ilustrativo* creado por Sendak en su totalidad y en el *discurso-texto escrito-texto ilustrativo* regenerado por el receptor copartícipe de la creación —adultos y niños—. La manera de hacerlo es desde una perspectiva analítica trimembre: la del discurso en sí, la de la imagen y la de la configuración física del libro o paratextualidad.

4. Propuesta de análisis sociocrítico de un álbum ilustrado

4.1. Ideologema e ideosema

A pesar de que «las teorías sociocríticas representan un cambio radical con respecto a los estudios sociológicos y semiolingüísticos del hecho literario por cuanto orientan su atención hacia el texto, tratando de explicar las

regularidades de la producción de sentido en el mismo» (Chicharro, 2007, p. 721), debemos entender que el marco de análisis sociocrítico es constante y a la vez *re-evolucionable*, por ende, hemos de concebirlo como una caja académica en la que —superadas las precepciones del marxismo estructuralista y rebasada la significación conceptual en el ámbito de producción de las «visiones del Mundo» de Goldmann (1959)— se suman las nociones crobianas originarias de la sociocrítica más extendida y se añaden las disciplinas psicoanalíticas; los métodos históricos sociológicos y las ideologías literatológicas, sociosemióticas o sociolingüísticas. Todo ello mediante vínculos por asunción o negación, cuyo fin es encontrar nuevos planteamientos de examen integradores del texto y sus contextos sociales —emisores y receptivos—: del discurso, de la imagen y de la paratextualidad. Tanto es así, que dicha transversalidad multidisciplinar, concentrada en esa armazón academicista, nos conecta con el objeto translingüístico que referíamos al comienzo, cribando sistémicamente lo ajeno a la propia finalidad crítica literaria. Dicho de otra manera: la noción de lo *interdisciplinario*, tal como se entiende convencionalmente hoy en día, no tiene ningún sentido en la coyuntura de una práctica sociocrítica. Al contrario, para abarcar todo el potencial sociocrítico, deberíamos propugnar una analogía terminológica y conceptual [a lo que se ha denominado translingüística en el sentido de Bajtín] y apelar a una práctica transdisciplinaria (Malcuzyński, 1991, p. 163). Pongámoslo a prueba. En cuanto a la primera forma de contacto con el receptor, es decir, a la paratextualidad de la edición que estamos trabajando a modo de ejemplo y que describimos en el apartado 2, observamos cómo en la cubierta, el lomo y la contracubierta del libro se muestra una ilustración única, completa y corrida. Esta, flanqueada por dos franjas blancas horizontales arriba y abajo, abarca desde la parte trasera, donde una luna llena ilumina un paraje arbóreo —de plantas que recuerdan a palmeras— y proyecta su albor moteado sobre un riachuelo o cúmulo acuoso en la zona más baja, hasta llegar a la parte delantera, en la cual, el cauce de agua exhibe un barco de velas amarillas que navega hacia los pies de un enorme monstruo: un ser de rasgos antropomórficos que se halla dormitando en postura sedente. En conjunto, el exterior del libro nos ofrece la visión de un lugar mágico, reconocible e identificable por un posible personaje latente —a bordo del barco— que viaja hacia el encuentro con un espécimen misterioso y de perfiles humanoides y minotáuricos.

Una de las interpretaciones de partida nos conduce a preguntarnos si se podría entender —o al menos anticipar— tal presentación gráfica como el anuncio de una aventura iniciática en la que el paso de la infancia a la adolescencia o premadurez se revelase, metafóricamente, a modo de travesía hacia lo ignoto y, por qué no, como un encuentro con lo monstruoso y salvaje que significa hacerse mayor. El niño oculto en el barco que no descubriremos hasta que leamos el libro, ha recorrido las tapas de este y está a punto de despertar al monstruo/salvaje que le espera en la orilla de la adolescencia. Formulándolo a modo de pregunta, el libro *Where the Wild Things Are* —*Donde viven los monstruos*—, ¿podría interpretarse paratextualmente como el encuentro de los infantes sociales desprovistos de maldad, con sus versiones adultas, clasificadas y no-conscientes de lo ajeno ni del futuro al que se les empuja culturalmente? ¿Se trata de una citación —y relevo— de esos adultos reconocibles a grandes rasgos por los más pequeños como destinos de sí mismos, de sus evoluciones, de sus (in)capacidades de integración social?

Formulamos tales hipótesis preambulares a raíz de la paratextualidad, teniendo muy presente la teoría que Cros explica en su *Fondements pour une sociocritique*, mediante la que expone que la estructura profunda —la semántica— del texto se correspondería con la estructura social —la historia— del mismo; a veces, de manera tan marcada, que la transformación de la segunda se acompañaría necesariamente por la transformación de la primera: la metempsícosis social modificaría a la semántica original. A modo de apunte o recordatorio teórico, señalamos también que este principio funciona como conector con el postulado del término *ideologema*: «microsistema semióticoideológico subyacente a una unidad funcional y significativa del discurso [...] que se organiza alrededor de dominantes semánticas y de un conjunto de valores que fluctúan a merced de las circunstancias históricas» (Cros, 2009, p. 215). Así pues, si atendemos de nuevo a *Where the Wild Things Are —Donde viven los monstruos—*, cabe demandar qué significaría entonces ser mayor y, sobre todo, qué significará socioculturalmente «ser bueno» o «portarse bien», aún más cuando a un niño se le exigen ambas cosas.

Cros explica mediante el ideologema que la estructura sémica de la palabra-texto se trastorna, se altera y se modifica en relación directa a la transformación de la estructura ideológica y social, como decíamos, hecho que refuerza su semiotización de la ideología y de la sociedad. A nuestro juicio y conforme a esta teoría, el lexema o lexía *monstruo/salvaje* podría equivaler sin duda a un microsistema semántico socialmente positivo o negativo, organizado en este segundo caso —negativo— en torno a semas dominantes de normatividad tales como *portarse mal, desobedecer o mala educación*.

Por ello, proponemos como ideologema al término *monstruo/salvaje* —en función de la traducción del inglés de *wild* que ha dado en emplear la editorial comercializadora del álbum en español—; es decir, de aquí en adelante resolveremos la fórmula correspondiente a *ideologema = monstruo/salvaje*.

Cabe señalar que el álbum ilustrado original no fue recibido con buenos ojos por colectivos de padres que vieron en él un «tratamiento nada ejemplarizante de los niños», tal y como expone la ficha del libro de Kalandraka Editora. Y no es de extrañar que, si aplicamos la teoría sociocrítica en la obra, hallamos un ideosema base: el castigo de la maldad. Pero, antes de fijarlo como tal, como ideosema, hemos de preguntarnos literariamente qué supone *castigo* y qué significa *maldad* en esta publicación. Repasemos el argumento: Max, el protagonista de la historia que nos compete, viste disfraz de lobo y se dedica a hacer travesuras que en el texto-escrito-palabra no se especifican, aunque en el texto-dibujado-imagen sí se ven con claridad. Por ejemplo, pisotea unos libros para alcanzar a clavar en la pared una cuerda hecha con sábanas anudadas que le sirva, a su vez, de base para hacerse un fuerte o tienda de campaña con las cortinas o para colgar de una percha un peluche. También se le ve, con un tenedor en alto a modo de tridente neptuniano, persiguiendo a un perro. A causa de todo esto, su madre — personaje latente cuya intervención es solo texto-escrito-palabra y no posee mediación en las ilustraciones— le llama monstruo. Cuando Max le responde que se la va a comer, le mandan a la cama sin cenar. Durante su castigo, «Esa misma noche nació un bosque en la habitación de Max» (Sendak, 2020, p. 10²), nos revela el narrador. El

2. Al tratarse de un álbum ilustrado, este libro no presenta número de página en ninguna de las hojas. Por ello y para una mejor localización y adecuación al estudio académico, hemos repaginado la edición. Todas las citas de nuestro trabajo se han llevado a cabo entendiendo que la página 1 es la de la portada —no confundir con la cubierta—, justo después de la guarda con los datos de la publicación en su envés.

chico, vestido siempre con su disfraz de lobo, comienza un viaje sin salir del cuarto hacia el lugar donde viven los monstruos —o donde viven las cosas salvajes, según la traducción literal del título—. Una vez allí, tras amansarlos mediante un truco secreto, es nombrado rey y ordena celebrar la fiesta del monstruo. Bailan, se cuelgan de los árboles, llevan a cabo una procesión con el nuevo monarca a hombros... hasta que Max se cansa y les castiga sin razón aparente con irse a la cama sin cenar —tal y como hicieron con él cuando respondió ¿maleducadamente?—. Llegados a este punto de la narración encontramos que, por primera vez, el autor, Maurice Sendak, nos habla de los sentimientos del niño: «se sintió solo / y quería estar donde alguien le quisiera más que a nadie» (Sendak, 2020, p. 32). Y así, mientras el crío anhela un lugar para ser querido y no solo idolatrado u obedecido, le llega un olor familiar, a comida. Un aroma que procede desde el otro lado del mundo. Max navega «de vuelta saltándose un año / entrando y saliendo por las semanas / atravesando el día» (Sendak, 2020, p. 36). El chico emprende con estas líneas un viaje de retorno a su habitación —de la que nunca había salido— y descubre que, a pesar de lo que le hubieran dicho, la cena sí que le espera. Lo mejor de todo es ese toque de reubicación en la realidad cronotópica de la historia que propone el autor al concluir el relato revelando que esta, la cena, «todavía estaba caliente» (Sendak, 2020, p. 40).

Si con los textos semióticos «se trata de intentar sacar a la luz los criterios de selección de los signos que nos permiten determinar, ya sea las características específicas del discurso de un sujeto colectivo, ya sea la inscripción eventual de algunos trazados ideológicos» (Cros, 2007 p. 293), en este caso concreto, una vez extractado el argumento, nos atrevemos a señalar que aquel ideosema base mentado, aquella inscripción ideológica del texto-escrito-palabra y texto-dibujado-imagen, se consolida ahora, tal y como avanzamos, en la idea de «el castigo de la maldad»; un castigo muy relativo para una maldad muy cuestionable según el propio texto, cierto, pero sea como fuere, de aquí en adelante aplicaremos la fórmula correspondiente a *ideosema = la maldad se castiga / el castigo de la maldad*.

Si continuamos analizando la forma del libro —que tanto influirá en el discurso y, evidentemente, en la imagen—, observamos que esta nos lleva, página a página, desde la supremacía textual escrita hacia la dominación total del texto-dibujado-imagen y, de vuelta, a la predominancia del texto-escrito-palabra. La composición visual ilustrativa va comiendo terreno a las palabras a medida que estalla el conflicto y se desarrolla la historia, para retraerse y llegar a desaparecer con la resolución del mismo. La narración comienza con una imagen pequeña centrada en la hoja derecha (p.5), que ni siquiera llega a cubrir un tercio de la misma, y un par de líneas de texto-escrito-palabra en la izquierda, exento este folio de ilustración (p.4). En las sucesivas páginas impares contenedoras de dibujos (pp.7, 9, 11 y 13), el texto-dibujado-imagen es cada vez más y más grande, llegando a ocupar el cien por cien del papel. Así, en la p.15, vemos que la habitación de Max se ha convertido por completo en un espacio exterior, no urbano, salvaje y que está ilustrado a toda página.

De aquí en adelante, la imagen irá invadiendo también los folios pares, reduciendo el texto-escrito-palabra hasta que este llegue a desaparecer por completo una vez que Max sea coronado rey de todos los monstruos y ordene «¡que empiece la fiesta monstruo!» (Sendak 2020, p. 25). Resaltamos esta característica de la publicación

porque creemos que es importante no perder de vista esa doble vertiente receptora, esa «dicotomía dual» que aludimos al principio.

Por ello, a pesar de que la lectura —recepción— de ese ideologema se hace guiada mediante el progenitor o tutor del niño y no de manera autónoma a causa de la falta de capacitación lectora en los más jóvenes, el mensaje que subyace en el texto-dibujado-imagen sí que puede llegar de forma directa o con menor grado de intermediación. Pongamos un ejemplo: En el bifolio 16-17, a la izquierda, el narrador dice: «y apareció un océano con un barco particular para él / y Max se marchó navegando a través del día y de la noche» (Sendak, 2020, p. 16), y justo en la página contigua, en la de la derecha (p.17), se ve al niño vestido de lobo, a bordo de un barco llamado Max, apoyado en estribor, mirando directamente al lector con una amplia y grata sonrisa. A la vuelta de hoja, el texto-escrito-palabra apunta: «entrando y saliendo por las semanas / saltándose casi un año hasta llegar / a donde viven los monstruos» (Sendak, 2020, p. 18), y en el texto-dibujado-imagen que lo escolta se nos presenta a un Max arribando en una playa y mirando a un monstruo que recuerda a un dragón o serpiente marina. El niño tiene aquí los brazos ligeramente levantados, las cejas enarcadas y los ojos abiertos en expresión de terror, susto o miedo. Es decir, en ninguno de los dos textos-escritos-palabras se nos ofrece explícitamente una respuesta del protagonista ante las adversidades, ante el viaje y, sin embargo, en los textos-dibujados-imágenes sí que se añaden condicionantes de su ánimo: cuando comienza el éxodo en el océano recién aparecido, no se dice textualmente escrito nada de su felicidad, pero la imagen sí que la transmite, presentándolo risueño. Igualmente, cuando arriba en la playa no se dice textualmente escrito nada de su desconcierto o miedo, pero la imagen sí que lo expresa, presentándolo con gesto atemorizado.

Del mismo modo, la presentación del personaje colectivo monstruo se hace mediante las palabras: «ellos rugieron sus rugidos terribles y crujieron sus dientes terribles // y movieron sus ojos terribles / y mostraron sus garras terribles» (Sendak, 2020, pp. 20-21), a pesar de que en el texto ilustrado lo que hallamos son cuatro figuras —tres de ellas antropomórficas y de postura bípeda— que más que mostrarse terribles, parecen estar sorprendidas, saludadoras e incluso sonrientes; frente a estas, aún a bordo, se distingue a un Max ahora nada asustado, con el brazo en jarra, el ceño fruncido y denotando expresión de enfado, censura o reprobación. ¿Qué ocurre? ¿A qué de esta, aparentemente, contradicción? A nuestro juicio se trata de un artificio literario que refuerza, precisamente, la convención social estereotípica de, primero, temor a lo nuevo —Max en la imagen se asusta del monstruo inicial— y, segundo, reprobación, crítica o prejuicio de lo socialmente denominado como «terrible» —Max en el barco con cara de disgusto ante lo que ve—.

Si, según la sociocrítica, la literatura representa la vida y la vida es realidad social, la no coincidencia entre lo que se dice y lo que se ve, la incongruencia sutil entre el texto-escrito-palabra y el texto-dibujado-imagen de los ejemplos anteriores se puede comprender como una forma de reflejar, precisamente, dicha realidad social tan contradictoria y extravagante. Por consiguiente, bajo un prisma de estudio sociocrítico, la no coincidencia de lo escrito con lo dibujado sí que posee sentido, ya que una cosa es lo que se dice, lo que se opina, lo que se reprocha en nuestros días de «normatividad impuesta» y, otra muy distinta, lo que se ve, lo que se hace o lo que

se permite: el discurso contra la imagen. Es por esto por lo que el ideologema —ese microsistema semántico socialmente positivo o negativo, organizado en este segundo caso en torno a semas dominantes como «portarse mal», «desobedecer» o «mala educación»— que localizamos anteriormente en «monstruo/salvaje», en función de la teoría de la recepción, jamás resulta cien por cien unívoco, pues dependerá de la normatividad en la que se encuentre inmerso el receptor del discurso, ya que es «precisamente a esa capacidad que tiene el ideologema de conectarse con múltiples redes nocionales a lo que debe su eficacia. [...] [El] ideologema actúa como actúa la ideología, confundiendo los límites nocionales y, por tanto, produciendo un efecto de ocultación» (Ávila Martín & Linares Alés, 2010, p. 111).

Tal vez imbuida en dicho efecto de ocultación, hallemos una de las propuestas interpretativas del texto sobre cómo ha de enfrentarse un niño a lo desconocido, lo distinto, lo salvaje —*Wild Things*— o a aquello que, *a priori*, podría parecernos terrible y que el autor nos ofrece enmascarado. Sendak, brindándonos una solución a modo de truco, nos dibuja una manera de enseñar a arrostrar nuestros monstruos, la cual se halla oculta en las acciones de Max a la hora de tratar a los suyos: «y los amansó con el truco mágico // de mirar fijamente a los ojos amarillos de todos ellos / sin pestañear una sola vez y se asustaron / y dijeron que era el más monstruo de todos» (pp. 22-23). En efecto: mirándolos, metafóricamente, a los ojos. Solo cabe añadir que en las páginas de esta escena (22 y 23), el texto-escrito-palabra y texto-dibujado-imagen sí que coinciden en el referente y en el mensaje —en el discurso—, pues el texto-dibujado-imagen que acompaña a la cita anterior ostenta a un Max con los brazos estirados que mira fijamente a los ojos amarillos de las criaturas monstruosas. Estas, asustadas, proceden, a la vuelta de hoja, a coronar y presentar sumisión al nuevo «rey de todos los monstruos».

4.2. Focalización sociocrítica o punto de vista

¿Qué es el miedo? ¿Qué teme un niño? ¿Qué horroriza al niño que llevamos dentro? ¿Lo diferente, lo disímil, lo terrible, lo monstruoso o la exclusión y la necesidad de sentirse querido? ¿Qué? Mirar de frente a los ojos metafóricos de aquello que nos atemoriza trabaja a favor del ideosema «la maldad se castiga». Ahora bien, convertirse en uno de ellos y no ser únicamente parte del grupo, sino llegar a erigirse líder, podría interpretarse como la meta sociocultural que se nos impone desde pequeños y que, en este caso, también sirve de ratificación del ideologema que propusimos: «monstruo/salvaje», solo que lo hace virar, pasando de ser un microsistema semántico socialmente negativo a ser uno «razonablemente positivable» y organizado, en esta variación, en torno a semas dominantes tales como «portarse de la forma que se espera», «obedecer» o «re-educar-se normativamente». Ya no se trata de «monstruo/salvaje» por lo malo que eres, ahora se trata de «monstruo/salvaje» por lo bien que haces lo que se supone que debes hacer, por lo bien que encajas — lo que apunta hacia un sujeto trans-individual—, por lo bien que lideras y, no perdamos de vista esto: por lo bien que corriges.

Un detalle interesante es que aquello que llevó al actante principal del álbum a ser castigado se convierte, de manera casi simbólica, en su primer mandato. En las páginas 24 y 25 observamos el conjunto de figuras

antropomorfos en actitud oferente y de pleitesía: súbditos de un Max que, además de traje de lobo, luce ahora una enorme corona y un cetro o báculo monárquico. En esta doble página, el texto-escrito-palabra explica que el chico exclamó: «¡que empiece la fiesta monstruo!»; no cualquier fiesta, no cualquier celebración, sino la del colectivo al que ahora pertenece, en el que parece sentirse más integrado, más que en su propia casa, que con su propia familia. En resumen, esta fiesta monstruo cargada de acciones salvajes que sirven, narratológicamente, para presentar al personaje, ahora se acomoda además como trasunto mandatario y de respeto. Es por ello por lo que el análisis sociocrítico nos incita, llegados a este punto de la obra infantil, a preguntarnos si la hechura de lo negativo en conversión positiva que propone Sendak responde a un reflejo social que proyecta la forma en la que aquello que no solo nos acepta, sino que además nos ensalza —vana y fútilmente—, nos condiciona a cambiar o reforzar la percepción y el juicio que tenemos de la normatividad; en otras palabras, cabe cuestionarse si el contexto empuja a modificar o a afianzar el punto de vista que tiene el personaje —y el de los receptores de la obra— sobre el concepto monstruo/salvaje al verbalizar él mismo fiesta monstruo, pues:

utilizar una lengua significa también actuar, efectuar y establecer relaciones sociales, y por otra parte, al hablar comunicamos informaciones no solo referentes al «mundo externo» y a los «estados internos», sino también a nuestra ubicación social en la comunidad, a los factores sociales que entran en juego en cada acto de comunicación (Segre, 1981, p. 25).

Y es que resulta indudable —sociolingüísticamente hablando— que el hecho de que el autor no haya empleado una técnica de narración extradiegética y omnisciente para este pasaje es intencionado, ya que hacer ordenar a Max «¡que empiece la fiesta monstruo!» puede interpretarse como la delegación de la necesidad interior —dentro— proyectada hacia una revelación de autoridad exterior —fuera—. Dicho de otro modo, el personaje ordena una fiesta donde su mundo externo es el reflejo de su nueva ubicación social en comunidad. Lo estereotípicamente sociocultural rige incluso, nos atreveríamos a decir, en el plano léxico, pues en este la palabra en sí «es portadora de las marcas de su adscripción social, y por tanto es medio de incorporación de lo social en el discurso» (Ávila Martín & Linares Alés, 2010, p. 98): un rey dando órdenes, celebrando su fiesta. Si retornamos a la estructuración académica de la sociocrítica, nos hallamos ante el verbo convertido en cultura, entendiendo esta como:

el espacio ideológico cuya función objetiva consiste en anclar una colectividad dentro de la conciencia que ella tiene de su identidad. Su primera característica es pues la de ser específica: no existe sino en la medida en que se diferencia de otras, y sus límites son acotados por un sistema de índices de diferenciación (Cros, 2009, p. 162).

Y qué puede haber más diferenciador que ser el rey de los monstruos. En cualquier caso, el arco de evolución del personaje lo llevará a terminar justificando el ideologema que propusimos, ya que, sin dejar de ser un monstruo/salvaje, el chico termina coincidiendo con sus progenitores, aquellos que cansados de tanta monstruosidad/salvajismo, pusieron fin a esta mediante el castigo; del mismo modo que hará el protagonista, con la salvedad de que este lo realiza sin llegar a razonar muy bien qué o por qué está castigando.

4.3. *Hacia el sujeto transindividual*

Como decíamos, en el texto-escrito-palabra solo hay un momento en el que se nos detalla el estado anímico del personaje principal: «“¡Se acabó!”, dijo Max, y envió a los monstruos a la cama sin cenar. / Y Max, el rey de todos los monstruos, se sintió solo / y quería estar donde alguien le quisiera más que a nadie» (Sendak, 2020, p. 32). Junto a estas palabras podemos ver un texto-dibujado-imagen, una ilustración, en la que tres monstruos sedentes dormitan —uno de ellos es una figura casi idéntica a la de la cubierta del libro—. En el mismo bifolio, no muy lejos, está el chico sentado en un taburete, con su corona aún puesta y posicionado a la entrada de una tienda de campaña listada verticalmente en granate y dorado, tipo jaima monárquica medieval. Max, con la mirada triste y perdida en el infinito, tiene el cuerpo inclinado hacia adelante y apoya su cabeza en la mano que, a su vez, acoda pensativo sobre su pierna. Nos hallamos en la página 33, en el último bloque de la historia, en el comienzo de la conclusión o desenlace, en el punto en el que parece que el protagonista alcanza el zénit de este alegórico viaje iniciático de comprensión para con los juicios de su progenitora. Recordemos que, en la primera parte o presentación, a modo de elemento desencadenante de la trama, en la página 8, hoja exenta de texto-dibujado-imagen, encontrábamos el siguiente texto-escrito-palabra: «su madre lo llamó “¡MONSTRUO!” / y Max le contestó “¡TE VOY A COMER!” / y lo mandaron a la cama sin cenar» (Sendak, 2020, p. 8). Analicemos dos pormenores importantes de la estructura formal. Por un lado, las mayúsculas que nos regala el autor, resaltando el concepto MONSTRUO y la expresión TE VOY A COMER —que retomaremos en las conclusiones— y, por otro lado, el cambio de actante a un plural impersonal, a un progenitor genérico, justo cuando se hace efectivo el castigo. Atención: ya no es la madre quien lo sanciona, sino que los adultos o los que tienen el poder son quienes «lo mandaron a la cama sin cenar» (p. 8). Ante esta situación, ¿nos quiere hacer ver Sendak que, según su sociedad y los cánones educacionales y culturales establecidos, exclusivamente perdiendo la ingenuidad de las travesuras seremos capaces de castigar la maldad? ¿Es esta una imprecación al cinismo retroactivo de los elementos vigentes donde solo imponiendo un escarmiento a tal maldad seremos realmente adultos: seremos por fin *quienes tienen el poder*? Sea como fuere, parece claro que «existe una relación coherente entre los modos de enunciación y las prácticas de una sociedad y su sistema metafórico, ya que la construcción de los tropos no es “imparcial” y da cuenta de los axiomas que regulan una sociedad» (Barei, 2006, p. 69). Tropos como «monstruo/salvaje» o sistemas metafóricos como los de los castigos convertidos en unidades fraseológicas de recurrencia, tales como «irse a la cama sin cenar».

Para concluir esta ciclicidad orgánica de hijos convirtiéndose en progenitores, hallamos que la última de las ilustraciones del álbum, aquella en la que Max retorna a su habitación —donde ya ha desaparecido todo resto de espacio exterior salvaje—, se nos muestra a un protagonista con la cabeza casi descubierta, sin la capucha de disfraz de lobo que le había velado el cráneo hasta ahora: el traje de concepto negativo «monstruo/salvaje infantil» va cediendo terreno al relevo familiar positivo de «monstruo/salvaje castigador de maldades» o, para entenderlo mejor, su imagen es ahora la de un niño recompensado con la cena tras haber repetido el comportamiento de

quienes tienen el poder; tras haber castigado a los otros monstruos que el encumbraron y aceptaron como rey, tras haber empezado a quitarse su piel de lobo. El retruécano político-cultural subyacente simula hablar por sí solo si atendemos a ese inicio y a este desenlace exquisitamente simétricos, de hecho, no se manifiesta una reacción catártica identificable, al contrario, el chico ha aprendido a castigar, pero en ningún caso se da a entender que haya comprendido que «deba portarse bien», es más, su sanción al personaje colectivo de los monstruos se produce sin ninguna justificación o razonamiento, es arbitraria pues ellos no habían hecho más que obedecerle en cuanto les mandó.

Más allá de si la grandeza de una obra depende o no de su veracidad sociohistórica —cuestión que nos deberíamos plantear al realizar un acercamiento sociocrítico—, en este caso nos preguntamos si la creación de Maurice Sendak retrata realmente algunos aspectos de la realidad social o si, como decíamos, refleja o no la situación de la sociedad vigente. A este respecto no podemos pasar por alto la noción de sujeto transindividual [o colectivo], que, recordemos, deriva de aquella idea lacaniana del «no consciente» y, a su vez, del estructuralismo genético de Lucien Goldmann. Max, el protagonista, evoluciona en el texto hasta ser un claro modelo de sujeto transindividual, hasta formar parte de aquella colectividad social en la que sus integrantes compartirán la forma de ver, de entender y de criticar el entorno que les rodea. Comenzamos este estudio hablando de un posible viaje iniciático hacia la madurez y, sin embargo, al haber hecho un primer borrador analítico conforme a la sociocrítica del discurso en sí, la de la imagen y la de la configuración física del libro o paratextualidad, descubrimos que esa travesía supone, paralelamente, un éxodo tanto hacia el yo-adulto del personaje como hacia el yo-sujeto transindividual, es decir, tanto hacia el progenitor modelo como hacia quienes conllevan una visión del mundo compartida: hacia aquel otro sujeto que, tal y como lo definió Cros (1986), resulta ser un compartidor de «las aspiraciones, de los sentimientos y de las ideas que reúnen a los miembros de un grupo y los oponen a los demás grupos» (p. 22).

5. A modo de conclusión

La aplicación de la sociocrítica al análisis del álbum ilustrado *Donde viven los monstruos* se revela una tarea mucho más extensa y profusa de lo que a simple vista parece. Si bien la dicotomía dual de texto-escrito-palabra y texto-dibujado-imagen ofrece un campo mucho más fructífero a la hora de contrastar entre lo que se dice y lo que se muestra, también multiplica la carga semiótica al disponer de bastante material para el estudio, al contrario de si se tratase de una narración sin imágenes.

Con todo esto, al tratarse de un libro de literatura infantil, huelga decir que su mensaje se dirige a un público específico —característica común de textos inmanentemente sociales: la especificidad del objetivo lector—, sin embargo, la composición estructural y las capas del discurso de este álbum ilustrado sí que señalan, a nuestro entender, receptores distintos y muy concretos en según qué partes. Por ejemplo, podría pasar desapercibido a simple vista el detalle destinado a los padres de que, cuando Max huele la comida y decide abandonar el lugar

donde viven los monstruos, el autor dibuja al niño a bordo de su barco, diciendo adiós sonriente, con la mano en alto, en una página cuyo texto-escrito-palabra explica: «Pero los monstruos gritaron “¡por favor, no te vayas / –te comeremos– te queremos tanto!”. / Y Max dijo “¡No!”» (Sendak, 2020, p. 34). Si retornamos al elemento desencadenante del conflicto, aquel que se revela textualmente cuando leemos: «su madre lo llamó “¡MONSTRUO!” / y Max le contestó “¡TE VOY A COMER!” / y lo mandaron a la cama sin cenar» (Sendak, 2020, p. 8), hallamos el sutil detalle de que Sendak está resaltando en mayúsculas el calificativo «¡MONSTRUO!» y la respuesta «¡TE VOY A COMER!» para que se asocie con el te comeremos/te queremos tanto del final. Se trata, a la sazón, de un subtexto que pretende resolver el cierre de la historia haciendo ver que cuando Max le dijo «¡te voy a comer!» a su madre, realmente le estaba diciendo «te quiero tanto»? Al fin y al cabo, de esto trata —en parte— la sociocrítica, de «una lectura más atenta a lo que el texto calla que a lo que expresa» (Cros, 2009: 58), pues, de un modo u otro, es precisamente gracias a esta «lectura sintomal» a la que descubrimos las aspiraciones, los sentimientos, las ideologías, los rasgos del no-consciente... entreverados en los silencios, «en las rupturas, las discordancias discursivas, es decir, en los fenómenos que han escapado a todo control de la conciencia del sujeto hablante» (Cros, 2009: 59), como pareció escapar del control de la conciencia del personaje —que no así de la del escritor— al recrear el castigo de sus progenitores y enviar a los monstruos a la cama sin cenar.

Del mismo modo, el análisis conductual del sujeto transindividual al que aspira Max convertirse, consciente o no-conscientemente, nos traslada también a preguntarnos qué quiere decir el autor cuando hace que un personaje ostentador de poder como es la madre llame a otro personaje jerárquicamente inferior *monstruo*.

Resulta igualmente interesante pormenorizar en el texto-dibujado-imagen ya que este actante inferior reprendido es un *niño-humano* con piel de *lobo-monstruo*, el cual encuentra su redención junto a unos seres cuya caracterización física es muy significativa. Si nos fijamos en las ilustraciones, esos seres bien podrían ser adultos-humanos con pieles de monstruos-niños—vestidos con disfraces sociales—. Sus ilustraciones, lejos de ser monstruosas sin más, marcan características de las conocidas ventajas evolutivas de los humanos, como los pulgares oponibles o las capacidades bipedestres. En consecuencia, coincidimos con la afirmación de que:

[...] el principio de analogía (et.: «relación de semejanza») es la fuente básica de la metáfora y hasta tal punto impregna las prácticas de nuestra vida cotidiana que hasta las mínimas expresiones de ingenio, de manifestación de sentimientos o de enunciación de acciones concretas pueden adquirir un carácter metafórico (Barei & Boria, 2006, pp. 69-70).

A partir de lo anterior, nos atrevemos a decir que el autor de este libro emplea un gran número de relaciones de semejanzas —evolucionadas o no en metáforas— que permiten, como diría Cros (2011), vislumbrar los valores sociales de los diferentes sujetos colectivos y, además, dejar entrever aquellas relaciones con el mundo que no son ni percibidas ni perceptibles en el nivel de experiencia inmediata. A colación de esto, preguntémosnos, pues: ¿qué castiga realmente el adulto? ¿Por qué hay recompensa al final de la travesía, al retorno del, llamado por su madre, monstruo? Repreguntémosnos si se prefiere, en su analogía sociocrítica, ¿qué es lo que castiga el entorno que nos

rodea —compañeros, prensa, redes sociales, legislaciones, nosotros mismos...— y por qué existe recompensa, reconocimiento, aplauso público, «cena caliente» para aquellos que llevan la contraria a los que llevan la contraria? Recompensa para ese sujeto transindividual que *hace lo que deben* aún sin ni siquiera plantearse si ese *lo que debe* es solo una forma de satisfacer su necesidad de estar, simplemente, «donde alguien le quisiera más que a nadie» (p. 32), como le ocurría a Max.

Preguntas, demasiadas preguntas que bosquejan en sí mismas algunas de las respuestas, algunas de las interpretaciones sociocríticas que se pueden extraer del texto de Maurice Sendak si les quitamos los interrogantes y las convertimos en afirmaciones; pues, de una forma u otra, esta es la manera que todos tenemos de relacionarnos con el momento histórico y el tipo de sociedad de la que formamos parte; formulando preguntas que esconden en sí las pretendidas respuestas. Algo muy peligroso, por otra parte, desde el rigor académico, que hemos pretendido mantener conforme a la disciplina de análisis aplicada. Peligroso, sí, porque estamos hablando de la tendencia al falso objetivismo en lo que a crítica literaria se refiere y que puede llegar a convertirse en crítica ideológica³, estamos hablando de condicionantes externos tan potentes como los que rodean el examen sociocrítico y vuelcan las conclusiones convirtiéndolas en *doxa* en lugar de *episteme*, dependiendo de la vida del autor, de su época, de la repercusión de su texto —casi sin tener a este, al texto, presente—. Estamos hablando de «aprender a considerar el trípode que sostiene la obra literaria, la lengua, el individuo, el grupo, sin olvidar su particularidad estética» (Pouliquen, 2017, p. 47), esa estética sociológica que, sin ir más lejos, caracteriza la creación y distribución de *Donde viven los monstruos* de manera tendenciosa, desde el momento mismo de la adaptación de su título, de la sustitución de *lo salvaje* o *las cosas salvajes* —*Where the wild things are*— por algo que, quizás en español, posea menos connotaciones negativas: el vocablo «monstruo».

Y es que, en nuestra humilde opinión, la elaboración de una obra literaria está genéticamente condicionada por el contexto social, cultural y político del autor que la concibe en negro sobre blanco, cierto, pero igualmente de condicionante es el contexto político, cultural y social del receptor, del lector que la regenera con su visionado. Por ello, la literatura infantil en general u obras como *Donde viven los monstruos* en particular, son solo simientes, brotes semigerminados como mucho, conceptos nucleótidos completos, sí, pero deformables y adaptables por la erosión de cada uno de los filtros que sostienen el trípode de la estética social que reclamaba Pouliquen, filtros como los editores, la decisión de toda la paratextualidad, incluyendo la fisicidad del libro; los ilustradores, que muchas veces no son los mismos autores del texto escrito; los distribuidores; las librerías; los padres o profesores que recomiendan la compra —compra, sí, que no siempre lectura—... filtros, compartidores o reinterpretadores: actantes sociales que conducen al receptor final no autónomo, al niño. Cada modulación de voz, cada pausa, cada intención tonal cuenta. Cada señal, cada paraverbalidad déictica hacia una u otra zona de la ilustración cuenta. Cada uno de nosotros en cada una de las relecturas que realicemos, inevitablemente, también contamos, de ahí que la teoría analítica de la crítica social pueda suponer un férreo elemento al que asirnos para permitirnos el

3. A este respecto, recomendamos Wahnón, S. (2011), La función crítica de la interpretación literaria. En *Sociocriticism 2011* - Vol. XXVI, 1 y 2 (pp. 127-164). Editorial Universidad de Granada.

lujo de alejarnos, de tomar perspectiva, y de volver a descubrir el texto de manera socioculturalmente vivo, académicamente aceptable, diferente, *wild*... monstruoso.

Referencias bibliográficas

1. Atxaga, B. (1999). *Alfabeto sobre Literatura Infantil* [ilustraciones de Alejandra Hidalgo], Media Vaca Editorial.
2. Ávila Martín, C. & Linares Alés, F. (2010). Algunas nociones sociocríticas y la dimensión cultural de las palabras. *Sociocriticism*, 25(1-2), 93-118. Universidad de Granada.
3. Bajtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
4. Barder, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. MacMillan.
5. Barei, S. N. & Boria, A. (2006). Territorios afines: sociocrítica y feminismo, *Acta Poética*, 27 (1), 63-95. Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones Filológicas.
6. Cerrillo Torremocha, P. C. (1996). ¿Qué leer y en qué momento?, *Hábitos lectores y animación a la lectura*. (pp. 52-55). Editorial Universidad Castilla La Mancha.
7. Cerrillo Torremocha, P. C. (2001). Lo literario y lo infantil: Concepto y caracterización de la literatura infantil, *La literatura infantil en el siglo XXI* (pp. 79-94). Colección Estudios, 81. Editorial Universidad Castilla La Mancha.
8. Cerrillo Torremocha, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Ediciones Octaedro.
9. Cerrillo Torremocha, P. C. (2008). La LIJ y su importancia en la educación literaria, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 21, (212), 49-58. Editorial Torre De Papel, S.L.
10. Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Cincel.
11. Cervera, J. (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Mensajero.
12. Chicharro Chamorro, A. (2007). Una introducción a los estudios sociocríticos y sus relaciones con las teorías semiolingüísticas y sociosemióticas. *Estudios literarios in honorem Esteban Torre*, (pp. 7151-734). Universidad de Sevilla.
13. Collodi, C. (1972). *Las aventuras de Pinocho*. Alianza.
14. Colomer, T. (1992). Literatura infantil y juvenil en España (1939-1990). *Literatura infantil y juvenil*. MEC-Morata.
15. Colomer, T. (1996). La didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). ICE / Horsori.
16. Colomer, T. (1999). *Introducción a la Literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
17. Colomer, T. (2010). *Introducción a la Literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
18. Cros, E. (1986). *Literatura, ideología y sociedad*. Gredos.
19. Cros, E. (2007). Fondements pour une sociocritique : propositions méthodologiques et application au cas du Buscón, *Les Langues Modernes*, 6. Société des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.
20. Cros, E. (2009). *La Sociocrítica*, Arco Libros.
21. Cros, E. (2011). Towards a Sociocritical Theory of the Text. *Sociocriticism*, 26 (1-2), 31-47. Universidad de Granada.

22. Duran, T. (2007). *Àlbums i altres lectures: anàlisi dels llibres per a infants*, Associació de Mestres Rosa Sensat (AMRS).
23. García Padrino, J. (1999). Panorama actual de la literatura infantil española (1939-1991). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea* (pp. 493-563). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
24. García Padrino, J. (2001). *Así pasaron muchos años... en torno a la literatura infantil española*. Universidad de Castilla-La Mancha.
25. Goldmann, L. (1959). *Recherches dialectiques*. Gallimard.
26. Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. Routledge.
27. López Tamés, R. (1985). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Santander, Instituto de Ciencias de la Educación: Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de E.G.B.
28. Malcuzyński, P. (1991). El monitoring; hacia una semiótica social comparada. En M. P. Malcuzyński (Ed.), *Sociocríticas. Prácticas textuales. Cultura de fronteras* (pp. 153-174). Rodopi.
29. Malcuzyński, P. (1998). A propósito de la sociocrítica, *Acta Poética*, 18-19, 189-218. Universidad Nacional Autónoma de México.
30. Nikolajeva, M. (2018). Emotions in Picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 110-118). Routledge.
31. Pouliquen, H. (2017). De la sociología de la literatura a la sociocrítica y a la estética sociológica. *La Palabra*, 31, 39-49. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
34. Scott, C. & Nikolajeva, M. (2001). *How Picturebooks Work*. Garland Publishing.
35. Sendak, M. (2020). *Donde viven los monstruos*. Kalandraka Editora.
36. Segre, C. (1981). *Semiótica, historia y cultura*. Ariel.
37. Tejerina Lobo, I. (1992). *Proyecto docente y de investigación. Literatura Infantil*. Universidad de Cantabria
38. Tejerina Lobo, I. (2002). La literatura infantil como nueva disciplina universitaria. *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis* (pp. 41-58). Ostrava.
39. Van der Linden, S. (2007). *Lire l»album*. L»Atelier du poisson soluble.
40. Wahnón, S. (2011). La función crítica de la interpretación literaria. *Sociocriticism*, 26 (1-2),127-164. Universidad de Granada.